



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

FACULTAD DE EDUCACIÓN

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso académico 2014/2015

TRABAJO FIN DE GRADO

***UN NUEVO PARADIGMA DE LA ESCUELA: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN Y
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA***

Marta M^a Enguita Arazo

Director TFG: Juan Carlos Bustamante

Agradecimientos:

A mi madre, que desde arriba me da fuerza y me guía, siempre.

A mi padre, mi hermana, mi tía y mi abuela por su confianza, ánimo e ilusión en que hiciera realidad mi vocación.

A todos los amigos que me han empujado siempre a avanzar y me han acompañado también, en esta aventura que finaliza con este trabajo y da comienzo a mi verdadero sueño.

A todos los profesores que han formado parte de mi educación y me han enseñado que nunca es tarde y que con esfuerzo y dedicación, todo llega.

A Juan Carlos, por su interés, ánimo y colaboración.

ÍNDICE

Resumen.....	2
Justificación.....	4
Objetivos.....	6
¿Qué es el aprendizaje?.....	7
Perspectivas psicológicas y educativas. Transición al humanismo.	10
Perspectiva Conductista.	10
Perspectiva Cognitivista.	13
Perspectiva Ecológica o de sistemas.	16
Perspectiva Humanista.	19
Aprendizaje significativo.	22
Conceptualización.....	22
Elementos implicados: Abordar cómo debería darse el proceso enseñanza- aprendizaje para que se produzca.	23
Escuela inclusiva.	30
Conceptualización.	30
Características.	30
Componentes.	31
Inteligencia emocional y la escuela.....	40
Conceptualización.	40
Beneficios de la mejora de la inteligencia emocional.	42
Competencias que constituyen la IE y su relación con el contexto educativo.	45
Trabajo de la regulación emocional como elemento importante en la nueva escuela.	49
Propuesta de la nueva escuela o realidad educativa	54
Conclusiones generales.....	62
Valoración personal.....	63
Referencias bibliográficas	64

RESUMEN

En este trabajo se realiza una propuesta, por medio de una revisión teórica, para cambiar el paradigma de la escuela tal y como la conocemos. Esta transformación se lleva a cabo mediante los elementos que componen la escuela inclusiva, mediante metodologías colaborativas, y partiendo de que el aprendizaje debe ser significativo para que sea un aprendizaje real.

Para dicha propuesta se plantea el uso de programas de Educación Emocional no sólo como eje transversal sino como contenido del currículum. Está demostrado científicamente cómo la inteligencia emocional influye notablemente en el rendimiento académico, el bienestar personal y social, en la salud mental y en la satisfacción vital. Además, como números estudios indican, es un protector de riesgo social y conductas disruptivas.

Por todo ello, desarrollar competencias emocionales en nuestros alumnos, es garantizar su desarrollo integral, como indica el objetivo último de la educación. Así, es necesaria la aparición de una nueva escuela provista de aquellos recursos que permitan el desarrollo académico, personal y social del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Educación Emocional, Aprendizaje Significativo, Rendimiento académico, Bienestar Personal y Social, Desarrollo Integral.

ABSTRACT

Given a theoretical revision a proposal was made to change the paradigm of the school as we know it. This transformation was accomplished by the elements of the inclusive school, through collaborative methodologies, and based on that learning should be significant to be a real learning.

For this proposal Emotional Education programs were used not only as a crosscutting theme, but also as content of the curriculum. It has been shown how emotional intelligence significantly determines academic achievement, personal and social well-being, and life satisfaction. Moreover, it is a protector of social risk and disruptive behavior.

Therefore, we have to take into account that the development of emotional skills in our students is one of the most important goals of education. Thus, emergence of a new school that includes the resources that could permit academic, personal and social development is necessary.

KEYWORDS: Emotional Education, Meaningful Learning, Academic Achievement, Personal and Social Welfare, Integral Development.

JUSTIFICACIÓN

En este trabajo he realizado una revisión teórica de la literatura de la educación inclusiva, modelos de escuela, el aprendizaje significativo, y la inteligencia emocional para justificar una propuesta de cambio en el paradigma de la escuela donde la educación emocional es la base del aprendizaje y tiene un espacio en los contenidos del currículo.

La necesidad de incorporar la Educación Emocional en nuestras aulas responde y se justifica en nuestra ley de educación. En la LOMCE, la finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumnado. Por educación integral entendemos el desarrollo intelectual y académico a través de procesos formativos, al tiempo que se facilita un crecimiento saludable en el ámbito físico, psíquico y social para conseguir un nivel adecuado de bienestar, equilibrio y felicidad.

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y conocido como Informe Delors, se señalan cuatro pilares fundamentales de la educación; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Los dos últimos relacionados con la Educación Emocional.

Actualmente, el tratamiento de lo emocional queda relegado a contenidos muchos más cognitivos y tradicionalmente “importantes”. Sin embargo, como numerosos estudios muestran, las emociones forman una parte importante de la vida psicológica del escolar y tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (adquisición, almacenamiento, recuperación de la información, etc.), y por ende en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Pekrun, 1992).

Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas de alumnado durante su escolarización, según Gardner (1995) y teniendo presente la teoría de las inteligencias múltiples, “puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidades en otras inteligencias”. La inteligencia intra e interpersonal, serían las inteligencias emocionales.

La Educación Emocional también es un factor protector de riesgo social. Parece haber datos más que consistentes que apuntan a que factores tales como la capacidad percibida para manejar las emociones durante la adolescencia limitan el consumo futuro de drogas (Limonero, Tomás-Sábado y Fernández-Castro, 2006). Las personas con una falta de habilidades emocionales pueden recurrir al consumo de drogas como forma externa de autorregulación para mitigar estados emocionales negativos o para provocar estados emocionales más placenteros (Trinidad y Johnson, 2002). Podríamos decir que una alta regulación emocional se relaciona con un menor número de conductas autodestructivas (Brackett y Mayer, 2003).

Por tanto la Educación Emocional está justificada por nuestras leyes y forma parte del objetivo principal de la escuela, la educación integral; sin embargo, no tiene un espacio propio en la escuela ni se trabaja de manera transversal adecuadamente. Esto ocurre aun sabiendo que un niño que conoce y sabe gestionar sus emociones no sólo tendrá mejores resultados académicos, sino que estará más preparado para el mundo laboral (Diekstra, 2008).

OBJETIVOS

Objetivo general

❖ Plantear una propuesta de una nueva situación educativa que emerja de aspectos sociales, afectivos y académicos.

Objetivos específicos

❖ Indagación y revisión de teórica de fuentes primarias y secundarias en relación a aspectos tales como: escuela inclusiva, aprendizaje significativo e inteligencia emocional.

❖ Establecer las competencias emocionales que deberían adquirir los alumnos en nuestras aulas.

❖ Revisar programas de desarrollo y puesta en marcha de Educación Emocional.

❖ Identificar, a nivel teórico, el enfoque, materiales y contenidos ajustados a una realidad educativa que promueva el crecimiento personal basado en el trabajo cooperativo, la adquisición de competencias emocionales y la construcción del propio aprendizaje o conocimiento.

¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE?

Burón (1997) nos hace reflexionar sobre qué es el aprendizaje y cómo puede ser entendido, como un proceso de incremento de información, un proceso de memorización, proceso de generación de sentido, o como un proceso de la interpretación de la realidad. Tras el gran fracaso escolar existente en la actualidad, nos invita a preguntarnos qué es lo que estamos haciendo mal.

Nos preocupamos por los resultados, porque nuestros hijos y/o alumnos aprueben y saquen buenas notas, pero, ¿nos preocupamos de enseñarles a ser luchadores?, ¿les educamos en el esfuerzo? ¿Cómo podemos combatir la apatía y desmotivación de nuestros alumnos? ¿Por qué no están motivados? (Burón, 1997).

La incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del auto concepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años (Valle, Cabanach, Gómez y Piñeiro, 1998).

Pero sabemos que la motivación es lo que nos mueve a actuar, y lo que nos mueve, está guiado por la emoción. Querer aprender dependerá de factores emocionales, de constructos.

Por otro lado, también es importante preparar al profesorado para que sea emocionalmente inteligente y sepa enseñar competencias emocionales a sus alumnos. La mayoría de los docentes consideran primordial el desarrollo de las habilidades emocionales

para lograr este desarrollo integral del alumno. Sin embargo, a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Poluo, 2005). Además, el progresivo desarrollo de investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Extremera y Cabello, 2008). La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Este hecho ha propiciado que los docentes demanden una formación adecuada en competencias emocionales (Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

La realidad del sistema educativo actual es que el alumnado, se queja de lo aburrido que son los contenidos y su profesorado. Desde la administración se piensa que el profesorado podría hacer más, sin embargo, se ponen muy pocos medios para aumentar la motivación y la pasión de los docentes desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional. El profesorado es poco vocacional y está escasamente preparado para atender a los cambios sociales y los nuevos aprendizajes que se demandan (Sáenz-López y de las Heras-Pérez, 2013).

Quizá nuestra escuela no motive a nuestros alumnos, quizá sea ahora el momento de iniciar cambios reales y de que se empiece a cultivar la fortaleza psíquica y el esfuerzo para

favorecer que nuestros alumnos tengan una motivación intrínseca, que les sirva para auto-realizarse como indica la teoría de la pirámide de necesidades de Maslow (1993) y les lleve a desarrollar todo su potencial favoreciendo sus múltiples inteligencias, como afirmaba Gardner (2001), y aprovechar su curiosidad innata para hacerles partícipes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, para que tengan un papel activo, para que se impliquen, para que aprendan significativamente. Quizá sea necesario humanizar la escuela quizá debemos replantearnos qué es la educación y qué pretendemos con ella. (Champell y Craft, 2011).

Cuando hablamos de aprendizaje no hablamos de adquisición de contenidos en los libros de texto, pero la escuela de nuestros días sigue siendo esclava de ellos. Hay otros aprendizajes que no forman parte de un área específica del currículum de lo que es importante aprender, ser persistente, tener motivación de logro personal, luchar ante la adversidad, tolerar la frustración que de por sí trae la vida, aceptando lo que ocurre pero tratando siempre de mejorar y seguir adelante, etc. ¿No estamos dejando de lado en el aula lo más importante? ¿Por qué no enseñamos a nuestros alumnos a utilizar herramientas que les sirvan para afrontar los reveses de la vida y seguir adelante con confianza y decisión? (Burón, 2003).

La educación puede ser entendida desde muchas perspectivas, vamos a hacer un recorrido que nos lleve hasta la perspectiva humanista, la perspectiva que entiende al alumno de forma global, holística, la perspectiva que persigue el desarrollo integral del individuo y el desarrollo de todas sus potencialidades.

PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS.

TRANSICIÓN AL HUMANISMO

PERSPECTIVA CONDUCTISTA

El conductismo es una corriente en de investigación, propuesta por Watson (1878-1958) basada en el estudio de la conducta observable. La conducta se considera un resultado de la experiencia y del aprendizaje, a través de estímulos y respuestas se puede modificar la conducta de un individuo. La respuesta estará condicionada por el estímulo aplicado. El condicionamiento clásico (Pavlov, 1927) hace hincapié en la asociación entre dos estímulos, condicionados e incondicionados; el condicionamiento operante (Skinner 1974- 1977) se basa en la asociación que se establece entre una conducta y sus consecuencias. Los conceptos básicos del condicionamiento operante son el premio, el castigo y los refuerzos positivos y negativos.

Entre las aplicaciones que se pueden hacer del conductismo en el aula, podríamos decir que lo que el profesor busca conseguir de sus alumnos es aumentar conductas deseables, disminuir o inhibir las conductas no deseadas. Esto lo lleva a cabo a través de refuerzos positivos (premios), es el método más eficaz a largo plazo y consiste en premiar las conductas de los alumnos que queremos consolidar.

De acuerdo con Vallés (1990), el refuerzo positivo consiste en proporcionar estímulos que consigan hacer más probable una conducta correcta por parte del niño, es decir, proporcionar al niño un estímulo que lo favorezca. El ejemplo que este autor nos indica es:

“ante un buen comportamiento, se permite al niño jugar 10 minutos con la plastilina” (Vallés, 1990).

De acuerdo con Ayllon y Azrin, citados por Lou y López (1998), el concepto de Economía de Fichas viene de la traducción al castellano del término “Token Economy”, el cual según estos autores está destinado a la modificación de conductas problemáticas incrementando y propiciando aquellas de carácter positivo. Los principales componentes de la Economía de Fichas son la propia ficha o aquello que se intercambie con el alumnado para incentivarle, aquellos refuerzos que se intercambian con las fichas y los criterios con los que definimos las relaciones existentes entre las recompensas y las fichas, en función de aquellas conductas correctas que hemos logrado propiciar (Kazdin, 1978).

Los conductistas reiteran que para cambiar conductas es más eficaz utilizar los refuerzos positivos que los negativos. Para que se produzca la extinción de conductas no deseadas, el conductismo propone el castigo y el método de ignorar la conducta no deseable. (Burón, 2003).

Hay técnicas conductistas que pueden ser muy válidas en educación pero no debemos olvidar que aprender no es exclusivamente cambiar la conducta que observamos. En esta escuela, la conducta de las personas está determinada por lo que ocurre en el contexto pero no por lo que ocurre dentro del alumno. El conductismo focaliza la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. No se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías,

donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo (Ertmer y Timothy, 1993).

El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y los efectos decisivos de los aspectos éticos e interpersonales (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992).

Como indica Méndez (2008), en el modelo de educación inspirado en el conductismo hay un énfasis en la motivación externa: notas, castigos o premios. Como consecuencia, el estudio no siempre representa para el niño o el adolescente un medio de autorrealización personal, en el que entran en juego motivaciones internas, en el que el aprendizaje por sí mismo es apasionante, en el que hay curiosidad por la resolución de un problema. Al concebirse el trabajo académico sólo como un deber, se generan en los educandos una actitud negativa hacia su educación formal, que puede llegar a generar problemas disciplinarios. Una enseñanza trasmisiva puede, además, provocar verdaderas lagunas en el conocimiento, ya que el alumno suele “aprender” cosas que en realidad no está entendiendo. Además tiene otras repercusiones en la personalidad tanto por su énfasis casi único del rendimiento académico como porque estimula mucho la competencia y menos la cooperación de los alumnos. Los conductistas consideran importante el análisis de la formación de hábitos, como reformar o extinguir un determinado comportamiento o a cuáles motivaciones externas responden mejor un estudiante, etc. Sin embargo se le ha restado importancia sentimientos, actitudes y motivaciones internas que influyen también el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PERSPECTIVA COGNITIVISTA

A finales de los años 50, la teoría de aprendizaje comenzó a apartarse del uso de los modelos conductistas hacia un enfoque que descansaba en las teorías y modelos de aprendizaje provenientes de las ciencias cognitivas. Psicólogos y educadores iniciaron la desenfaticación del interés por las conductas observables y abiertas y en su lugar acentuaron procesos cognitivos más complejos como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información (Snelbecker, 1983)

Las teorías cognitivas enfatizan la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas y, como tales, están más cerca del extremo racionalista del continuum epistemológico (Bower y Hilgard, 1981). El aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento más que con los cambios en la probabilidad de respuesta. Las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con qué es lo que saben y cómo lo adquieren (Jonassen 1991).

El enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias (Shuell, 1986). Las teorías cognitivas afirman que las "pistas" o "indicios" del ambiente y los componentes de la instrucción por sí solos no pueden explicar todo el aprendizaje que resulta de una situación instruccional. Elementos claves adicionales incluyen la manera como los estudiantes atienden, codifican, transforman, ensayan, almacenan y localizan la información. Se considera que los pensamientos, las creencias, las actitudes y los valores también influyen en el proceso de aprendizaje (Winne, 1985).

De acuerdo con las teorías cognitivas, la transferencia es una función de cómo se almacena la información en la memoria (Schunk, 1991). Cuando un estudiante entiende como aplicar el conocimiento en diferentes contextos, entonces ha ocurrido la transferencia. La comprensión se ve como compuesta por una base de conocimientos en la forma de reglas, conceptos, y discriminaciones (Duffy y Jonassen, 1991).

Debido al énfasis en las estructuras mentales, se considera a las teorías cognitivas más apropiadas para explicar las formas complejas de aprendizaje (razonamiento, solución de problemas, procesamiento de información) que las teorías conductistas (Schunk, 1991).

Muchas de las estrategias de instrucción promovidas y utilizadas por los cognitivistas, también lo son por los conductistas, aunque por razones diferentes. Un obvio punto en común es el uso de la retroalimentación. Un conductista usa la retroalimentación (refuerzo) para modificar la conducta en la dirección deseada, mientras que un cognitivista haría uso de la retroalimentación (conocimiento de los resultados) para guiar y apoyar las conexiones mentales exactas (Thompson, Simonson, y Hargrave, 1992).

Las estrategias cognitivas pueden incluir, por ejemplo, el uso del subrayado, la esquematización, la mnemónica, los mapas de conceptos y los organizadores avanzados (West, Farmer y Wolff, 1991). Tales énfasis cognitivos implican que las tareas principales del educador incluyen, según Stepich y Newby (1988):

(1) comprender que los individuos traen experiencias de aprendizaje variadas a la situación de instrucción, las cuales pueden impactar los resultados de aprendizaje;

(2) determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información para conectar con los conocimientos, habilidades, y experiencias previamente adquiridas por los estudiantes;

(3) organizar práctica con retroalimentación de tal forma que la nueva información sea efectiva y eficientemente asimilada y/o acomodada dentro de la estructura cognitiva del estudiante.

Beltrán (2002) distingue dos metáforas distintas que dentro de la orientación cognitiva que han ido apareciendo al hilo de la investigación realizada de acuerdo con los principios de la revolución cognitiva:

- ☆ El aprendizaje como adquisición de conocimiento
- ☆ El aprendizaje como construcción de significado

El constructivismo tiene sus raíces en los trabajos de Piaget, Bruner y Goodman (Perkins, 1991). Sin embargo, en los últimos años, el constructivismo se ha convertido en un asunto de moda en la medida que ha comenzado a recibir mayor atención en un número considerable de disciplinas, incluyendo en el diseño de instrucción (Bednar, 1991).

Gimeno y Pérez (1993) afirman que esta teoría tiene como concepto antropológico que “el hombre es un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a ella. Es decir, todo ser humano es activo procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada”

Para Piaget (1970), el ser humano llega al mundo con una herencia biológica que afecta a la inteligencia. Por una parte, las estructuras biológicas nos limitan y por otra hacen posible el progreso intelectual. El ser humano se adapta al entorno y aprende a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. Mediante estos dos procesos, se produce una reestructuración cognitiva respecto a nuestro aprendizaje. En la asimilación el

alumno se enfrenta a un estímulo del entorno desde su organización actual, mientras que el proceso de acomodación, implica una modificación de la estructura actual en respuesta a las demandas del ambiente. El aprendizaje es asimilado de acuerdo al esquema o estructura mental del individuo, esta estructura se puede transferir y generalizar. Las nuevas informaciones se relacionan y se asocian mentalmente con estructuras de información anteriores en la mente del individuo, si éste las encuentra valiosas las incorporará en su estructura modificándola, si no, las desechará y su estructura mental quedará intacta.

Por tanto el aprendizaje ocurre en y por la experiencia, por la interacción con la realidad y por el proceso reflexivo del aprendiz. Además el constructivismo enfatiza aspectos como el clima y el contexto en el cual el aprendizaje ocurre (Casassus, 2005).

PERSPECTIVA ECOLÓGICA O DE SISTEMAS

El sistema ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) es dinámico, más que estático, y los procesos que influyen en el desarrollo son continuos e interactivos. La influencia de un factor simple en cualquiera de los sistemas y en cualquier punto o momento sólo puede ser predicho a través de la observación del niño en el contexto de un sistema ecológico más extenso (Odom y Kaiser, 1997).

Las características multivariadas, multisistémicas y dinámicas de este modelo son útiles para comprender las complejas influencias que configuran el desarrollo. Sin embargo, a pesar de su complejidad, el modelo no especifica los mecanismos exactos a través de los cuales los múltiples factores influyen interactivamente en el desarrollo. Así, aunque el modelo proporciona un marco general para la intervención, la especificación de intervenciones ecológicas dirigidas a todos los niveles de los sistemas interactivos, ha

promovido desafíos interesantes. Y así, en los últimos años han venido apareciendo aproximaciones eco-conductuales que intentan aunar los principios ecológicos con el análisis conductual aplicado, todo ello dentro de un modelo práctico (Barnett y cols., 1997, Brown y cols., 1998).

Llegando a ese mayor grado de concreción que parece faltarle al modelo ecológico de Bronfenbrenner, encontramos el modelo transaccional del desarrollo (Sameroff, 1983, 1987, Sameroff y Chandler, 1975, Sameroff y Fiese, 1997). Sus autores articulan una de las más influyentes conceptualizaciones de las relaciones recíprocas que existen entre lo heredado o biológico y lo adquirido, entre la naturaleza y el ambiente.

El modelo transaccional supone una teoría dinámica del desarrollo en la cual hay una continua y progresiva interacción entre el propio organismo (el niño) y su ambiente. Un ambiente que es entendido como “plástico” y moldeable, y unos niños que se convierten en participantes activos en su propio crecimiento (Odom y Kaiser, 1997). El mismo ambiente/contexto/personas no influye por igual en todos los niños, sino que se adapta a cada niño (Sameroff y Fiese, 1990). Así, el propio niño se convierte en un fuerte determinante de las experiencias/posibilidades de que dispone a lo largo de su desarrollo. Las desviaciones en el desarrollo ocurrirían, desde esta perspectiva, cuando se lesionan los mecanismos integrativos de los niños que impiden el funcionamiento de su habilidad auto correctora o cuando las fuerzas ambientales presentes en todo el desarrollo son tan severas que impiden los procesos normales de integración que deberían ocurrir en un ambiente más normalizado (Odom y Kaiser, 1997). El nivel de desarrollo alcanzado se prevé que sea el resultado de los entornos de los niños y de sus cuidadores mutuamente alterados los unos por los otros.

Por lo tanto, la persona no es un ente que repercute en el ambiente, sino una entidad en desarrollo y dinámica que va implicándose influyendo en el ambiente e incluso reestructurando el ambiente en el que vive. La interacción es bidireccional.

García Sanchez (2001) afirma que en el modelo de Bronfenbrenner (1979), el concepto ambiente se extiende más allá del entorno inmediato para abarcar las interconexiones entre distintos entornos y las influencias que sobre ellos se ejercen desde entornos más amplios:

- ❖ **Microsistema:** patrón de actividades, roles, relaciones interpersonales.
- ❖ **Mesosistema:** interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas). Por ejemplo, barrio-hogar-escuela.
- ❖ **Exosistema:** se refiere a los propios entornos en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente pero en los que se producen hechos que afectan a los entornos en los que la persona sí está incluida, por ejemplo, para el niño, el lugar de trabajo de los padres.
- ❖ **Macrosistema:** marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a la situaciones de menor orden.

Así pues, al analizar el desarrollo y aprendizaje del niño, no podemos mirar sólo su comportamiento de forma aislada o como fruto exclusivo de la maduración, sino siempre en relación al ambiente en el que se desarrolla. Desde la escuela, debemos por tanto proporcionar un ambiente adecuado, estímulos, etc. Debemos llevar a cabo actuaciones centradas en el niño, la familia y la comunidad en la que vive.

PERSPECTIVA HUMANISTA

La intención del humanismo es el desarrollo integral de la persona, el fin último de la educación según nuestra ley vigente, la LOMCE.

El humanismo, se basa en el principio de que el ser humano es libre y pone énfasis en la subjetividad, la experiencia individual consciente y persigue que el ser humano alcance el máximo desarrollo de su potencial.

La educación humanista comprende el estudio del dominio socio-afectivo en las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos (Kirschenbaum, 1976, citado por Roberts, 1978). El paradigma humanista parte del principio de que la personalidad humana es una organización o totalidad en un continuo proceso de desarrollo. Desde el punto de vista humanista, la educación debe centrarse en ayudar al estudiante para que decida lo que es y lo que quiere llegar a ser (Hernández, 1998). La educación humanista pone en relieve que hay que considerar como fin del aprendizaje a la persona plenamente desarrollada (Maslow, 1988).

Desde esta perspectiva, las informaciones que recibe el alumno no son simplemente incorporadas a unos esquemas previos, sino que son procesadas de acuerdo a las necesidades y motivaciones del alumno.

Tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot (1990), se pueden distinguir tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica (ver figura 1). Según Núñez (2009):

a) El primero tiene que ver con los motivos, las razones para implicarse en la realización de una actividad. Es lo que denominan componentes de valor. Estos aspectos

están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no.

b) Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las auto percepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.

c) La tercera dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas. Asumiendo esta diferenciación de los tres componentes motivacionales mencionados, será sumamente difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideran incapaces de abordarlos, o si creen que no está en su mano hacer gran cosa (componente de expectativa), si esa actividad no tiene ningún atractivo para él (componente de valor) o si le provoca ansiedad o aburrimiento (componente afectivo). Además, la implicación en una actividad dependerá de modo interactivo de estos tres componentes, requiere de un cierto equilibrio entre sus creencias de auto eficacia y sus expectativas de resultado, el interés personal y el valor asignado a la tarea, y las reacciones emocionales que nos provoca abordarla.

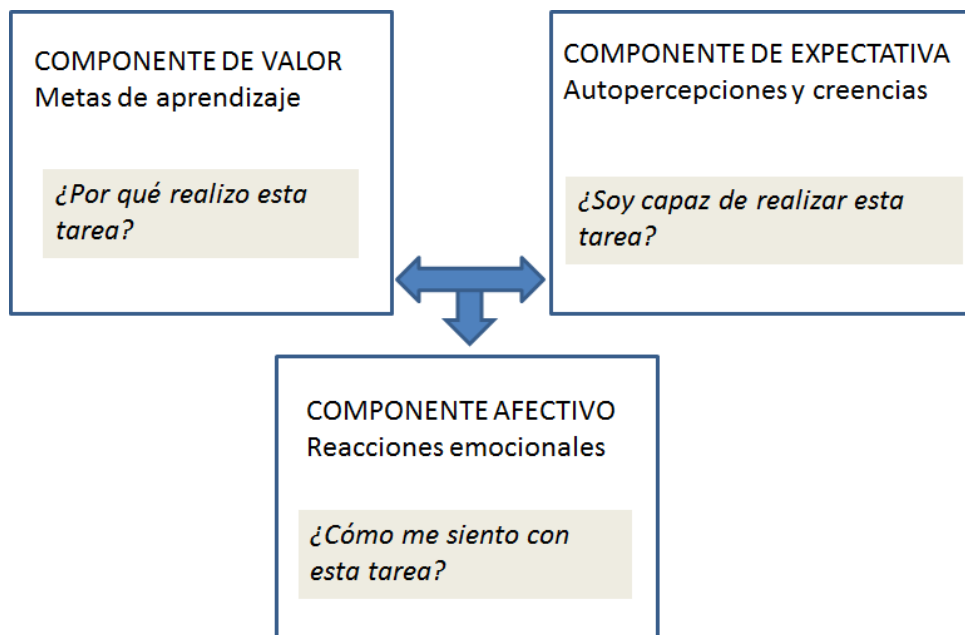


Figura 1. Los componentes de la motivación académica (Valle y cols., 2007)

El paradigma humanista puede ser una alternativa que responda a las necesidades planteadas en la educación integral ya que, según Hernández (1998), ha venido a llenar un vacío que las teorías conductistas y cognitivas no han atendido con el debido rigor. Este paradigma enfatiza el estudio del dominio socio-afectivo, de las relaciones interpersonales y de los valores en los escenarios educativos. Desde el punto de vista humanista, la educación debe centrarse en ayudar al estudiante para que decida lo que es y lo que quiere llegar a ser (Maslow, 1998; Rogers, 1991). Los planteamientos humanistas en educación enfatizan la importancia de los sentimientos, la comunicación abierta y el valor de todos los estudiantes (Woolfolk, 1996). En este sentido, este enfoque muestra una mayor preocupación por el desarrollo de la personalidad del alumno y por la motivación de una sensibilidad social de la escuela para que considere el desarrollo personal y en valores de los estudiantes (Hernández, 1996).

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

CONCEPTUALIZACIÓN

El concepto de aprendizaje significativo se debe al psicólogo cognitivo David Paul Ausubel. Es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento. No-arbitrariedad y sustantividad son las características básicas del aprendizaje significativo. (Moreira, 1993).

Los conocimientos no se encuentran ubicados arbitrariamente en el intelecto humano. En la mente del hombre hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí. Cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación (Ausubel, 1986).

Por tanto el aprendizaje significativo es una construcción de significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje.

ELEMENTOS IMPLICADOS: ABORDAR CÓMO DEBERÍA DARSE EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA QUE SE PRODUZCA

Para Gimeno (2003), es necesario realizar un esfuerzo tendente a redefinir el papel de la escolarización de modo que se contemplen como principios: 1) La relevancia del contenido que se aprende, 2) el que sea significativo para quienes deban aprenderlo, 3) que resulte subyugante, motivador, 4) que transforme el modo de percibir el mundo de las realidades naturales y sociales que se funda en el conocimiento del sentido común con el que abordamos y nos manejamos en la vida cotidiana para reconstruirlo, 5) que proporcione un orden mental que, progresivamente, se vaya haciendo más complejo, alumbrando el deuterio-aprendizaje (el aprender a aprender), 6) que mejore todas las capacidades de expresión y comunicación que sean posibles, 7) que vaya dando, poco a poco, conciencia de la validez del saber, del conocimiento que reflexiona sobre él mismo, 8) que dé razón de la provisionalidad del conocimiento y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a mantener las propias posiciones, 9) abriéndose a otras formas de pensar distintas a las propias, 10) cultivando las virtudes de una ética del saber: admitiendo los límites de lo conocido, los valores de la verdad, el procedimiento para resolver las posiciones contrapuestas, sentir la inseguridad de la incertidumbre, etc. Palmero, Caballero y Moreira (2011).

Ballester (2002, 2008) define como variables que hacen posible el aprendizaje significativo en el aula:

- ❖ El trabajo abierto, para poder atender a la diversidad del alumnado;
- ❖ La motivación, imprescindible para generar un clima de aula adecuado y para interesar a los estudiantes en su trabajo;
- ❖ El medio como recurso;

- ❖ La creatividad, que potencia la imaginación y la inteligencia;
- ❖ El mapa conceptual, herramienta que relaciona conceptos y la adaptación curricular, como vía para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) sugieren como principios para la instrucción derivados de la teoría del aprendizaje significativo los siguientes:

1. El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica y psicológica apropiada.
2. Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad.
3. Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no comodatos aislados y sin orden.
4. La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognitiva facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
5. El establecimiento de “puentes cognitivos” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material que se va a aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e interpretarlas significativamente.
6. Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integrados.

7. Puesto que el estudiante en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autor reguladores, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente es estimular la motivación y participación activa del sujeto a aumentar la significación potencial de los materiales académicos.

El diagrama heurístico V de Gowin se constituye en un recurso que permite visualizar la dinámica de la producción del conocimiento, al explicitar la relación entre lo que él aprendiz sabe y lo que podrá realizar para lograr nuevos aprendizajes a partir de su bagaje inicial; permite enfrentar la tarea del aprendizaje como sí se tratara de un conjunto de investigaciones, evidenciando así la interacción entre el dominio metodológico y el conceptual, situación que a largo plazo da capacidad al estudiante para aprender a aprender.

El diagrama V Gowin es un recurso diseñado para ayudar los profesores a los estudiantes a captar el significado de los materiales que se van a aprender (Nowak y Gowin; 1988) es un método que permite entender la estructura del conocimiento y el modo en que éste se produce, y por eso resulta idóneo y eficaz en términos de competencias (Caballero, 2009).

Vergnaud (2007), autor de la teoría de los campos conceptuales, analiza el significado de las competencias, desde su modo de entender el conocimiento. Para él la mayor parte de nuestros conocimientos se sitúan en nuestras competencias, muy frecuentemente, de manera implícita. Es lo que él entiende por la “forma operatoria del conocimiento”, que permite actuar en situación. Esta forma de conocimiento no se opone a los conocimientos académicos, clásicamente transmitidos en cualquier nivel educativo, pero existe un desfase, entre lo que la persona puede hacer en una situación y lo que es capaz de decir.

Según Caballero (2009), en la teoría cognitiva de los campos conceptuales, se presupone que el conocimiento es adaptación, y que las personas desarrollan competencias adaptándose a las situaciones que encuentran. Por lo tanto, lo esencial, en investigación en la enseñanza, debe ser construir situaciones que permitan a los estudiantes desarrollar formas de actividad en los diferentes registros como:

- ❖ Los gestos, la interacción con el otro (gesto de cooperación y del conflicto, respecto del otro, seducción ...)
- ❖ La comunicación del lenguaje y el diálogo (expresión de las ideas, eliminación de equívocos, argumentación ...)
- ❖ La afectividad y las emociones. En su actividad de trabajo, los hombres y las mujeres son reconocidos tanto en razón de sus cualidades humanas como de sus competencias técnicas los dos son raramente independientes.

Así, pues, antes de la teoría cognitiva de los campos conceptuales, se presupone que conocimiento es adaptación, y que las personas desarrollan competencias adaptándose a las situaciones que encuentran.

Por otro lado, Moreira (2000; 2005; 2010), establece como principios que definen un aprendizaje significativo en los siguientes:

- ❖ Principio del conocimiento previo: Aprender que aprendemos a partir de lo que ya sabemos.
- ❖ Principio de la interacción social y del cuestionamiento: Aprender/enseñar preguntas en lugar de respuestas.
- ❖ Principio del aprender como perceptor/representador: aprender que somos perceptores de representantes del mundo.

- ❖ Principio del conocimiento como lenguaje: aprender que el lenguaje está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad.
- ❖ Principio de la conciencia semántica: aprender que el significado está en las personas, no en las palabras.
- ❖ Principio del aprendizaje por el error: aprender que el ser humano aprende corrigiendo sus errores.
- ❖ Principio del desaprendizaje: aprender a desaprender, a no usar los conceptos y las estrategias irrelevantes para la sobrevivencia.
- ❖ Principio de la incertidumbre del conocimiento: aprender que las preguntas son instrumentos de percepción y que las definiciones y las metáforas son instrumentos para pensar.
- ❖ Principio de la no utilización de la pizarra: aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza.
- ❖ Principio del abandono de la narrativa: aprender que simplemente repetir la narrativa de otra persona no estimula la comprensión.

Sin embargo debemos reflexionar sobre si es posible atribuir significados en el aula si lo que se le ofrece al estudiante no tiene ninguna relevancia para él. Pérez Gómez (2006) considera aprendizaje relevante como un aprendizaje que es significativo por su sentido e importancia para el individuo, y que le provoca inestabilidad cognitiva, conflicto cognitivo, duda e interrogación, porque le hace repensar sus esquemas clásicos de interpretación al darse cuenta de que son insuficientes y le hace abrirse a la posibilidad de construir nuevos esquemas de interpretación de la realidad que son y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en parte nuevos.

Para este autor, el aprendizaje relevante depende de la intencionalidad del que aprende y del valor que le atribuye esa persona a ese conocimiento, y por otra parte del contexto o que puede ser de producción, de aplicación y de reproducción, siendo los dos primeros los que conducirían a un aprendizaje relevante para la vida y no sólo reproductivo. (Rodríguez, 2008; Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010).

Estamos de acuerdo en que el aprendizaje de nuestros alumnos debe ser significativo, si no, no lo podemos llamar aprendizaje, sino mera memorización. Pero a la hora de dar sentido a los aprendizajes y analizar cómo aprenden los alumnos y qué elementos influyen en el aprendizaje significativo, no podemos dejar de lado el componente afectivo del aprendizaje y la importancia de la gestión de las emociones para hacer frente a los retos que plantea la escuela, pero también la vida.

Vergnaud (2007), nos sugiere proporcionar a los alumnos situaciones que les permitan desarrollar competencias para una mejor comprensión de la realidad y adaptación.

Esta comprensión de la realidad y adaptación no se entiende sin una adecuada gestión de las emociones. Además cuando hablamos de cualquier tipo de aprendizaje está demostrado que las emociones juegan un papel crucial en él, no aprendemos igual si estamos en un estado emocional positivo o negativo, y es importante que los alumnos sepan conocer lo que sienten, cómo autorregularse, tengan habilidades de autocontrol y sepan aplazar recompensas, sepan auto motivarse, pues sin motivación, ¿qué les mueve a actuar?, y, para que estén motivados, ¿qué elementos influyen en su motivación? Es importante tener en cuenta el papel de la autoestima, las atribuciones internas o externas, que sitúan al alumno como agente responsable de sus acciones o como víctima de las circunstancias externas.

Por tanto, tenemos que tener una escuela humanista que se preocupe por el desarrollo integral de los alumnos, debemos tener una escuela inclusiva con todos los componentes necesarios para que así sea, debemos tener una metodología adecuada de cara a que los aprendizajes sean significativos, pero el primer eslabón de la cadena es la emoción, lo que nos mueve a actuar, lo que nos permite aprender de una manera u otra. Debemos enseñar en la escuela Educación Emocional para que lo aprendido tenga sentido y para que el aprendizaje sea significativo.

ESCUELA INCLUSIVA

CONCEPTUALIZACIÓN

La escuela inclusiva es el proceso de cambio continuo y sistemático para eliminar barreras y elaborar prácticas inclusivas, para así permitir una educación para todos fomentando la participación de todos los alumnos, especialmente los más vulnerables a la exclusión. Implica familias, alumnos, profesionales, políticas educativas, prácticas educativas, estrategias, adecuar tiempos, espacios, materiales, y modelos colaborativos (Ainscow, 2012).

CARACTERÍSTICAS

Estas aproximaciones conceptuales dan pie a señalar cuatro ejes que según Escudero (2012), pueden considerarse representativos de la educación inclusiva:

1. Transformaciones sistémicas y profundas de la educación.
2. Inclusión en cuanto a asuntos más de fondo, relevantes y decisivos: cultura, políticas y prácticas, ciertos valores y significados, lenguajes y discursos pedagógicos.
3. La educación inclusiva está ligada a la garantía del derecho a la educación exige miradas y criterios relativos a la igualdad, la justicia y la equidad. Compromete por ello acciones y cambios estructurales.
4. Extienden los compromisos con la igualdad justa y equitativa de la educación hasta espacios y decisiones sociopolíticas.

Algunas implicaciones podrían ser: colaboración auténtica, establecer y asumir derechos y deberes colectivos y personales, apoyar en declamar una participación activa y democrática en la vida y las tareas del centro, concertar dinámicas acerca de lo que hace cada cual y sus aspectos para el aprendizaje del alumnado, hacer compatible un liderazgo explícito, pedagógico y orientado a la justicia escolar por parte de los equipos directivos (González, 2008; bolívar y otros, 2010).

La inclusión educativa, sin las coberturas de vida de inclusión social es imposible. Hay que colocar en el foco de la mirada en las políticas de las formas de gestión y administración de educación nacional, autonómica y local (Escudero, 2012).

COMPONENTES

Consideramos al maestro de apoyo como profesional ocupado de refuerzo en los centros ordinarios a tiempo parcial, sin grupo propio, donde el alumno/a se separa un tiempo de su clase ordinaria, para recibir individualmente o en pequeño grupo, atención en aquellas áreas que necesita (Parrilla Latas, 1996).

En el apoyo terapéutico según Parrilla (1996), se sitúa al alumnado como receptor de las actuaciones, sobre quien se centran las funciones, olvidándose el último fin del apoyo: la inclusión del alumno/a en su aula ordinaria. Desde este planteamiento se trata de dar "ayuda técnica" a aquellos alumnos que presentan determinados problemas y considerar en qué medida éstos pueden estar relacionados, o incluso originados, por factores contextuales como la familia o el propio contexto escolar.

Como línea directriz, pensamos que se deben agotar las posibilidades de intervención en el entorno familiar y de aula del niño/a antes de llevar a cabo la atención individual en las secciones del aula de apoyo a la Integración. Si no, es como un "estigma" que lo acompaña y

que lo señala. Deberíamos de ser conscientes de los efectos segregadores, de las etiquetas que conlleva, de las expectativas que esto genera. (Wehmeyer, 2009).

Respecto a las adaptaciones curriculares, Ainscow (2012) nos propone una enseñanza y aprendizaje global y eficiente para todos los alumnos/as. Contemplar el centro y el aula como un contexto inclusivo que tenga en cuenta y asuma la heterogeneidad de su alumnado a la hora de planificar y tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la elaboración del material didáctico cabe reflexionar sobre qué entendemos por él, ya que muchas veces se limita a elaborar fichas que los alumnos realizan en su clase ordinaria, esto produce diferenciación del resto del material a que usan los compañeros, descontextualización, desestructuración espacio temporal, fomento del trabajo inmediato y poco elaborado y abuso de actividades de lápiz y papel; olvidando otros principios de aprendizaje más idóneos como la aplicación a la vida diaria, expresión y comunicación. Es necesario incorporar recursos y materiales inclusivos con respuestas globales que permitan trabajar varios estilos de aprendizaje, diversos niveles, desarrollar capacidades diferentes (Orkwis y Mclane, (1998).

En la coordinación con los profesionales de la orientación educativa, existe la queja de que existen pocos espacios y tiempos para ella, sin ser planificada, y realizada “cuando surgen las demandas”. Es obvio que se producen problemas por estos desencuentros, que pueden ser de orden personal: aislamiento, falta de credibilidad, poca valoración, etc. Como de orden profesional: desbordamiento de funciones, diferentes formaciones, pocos espacios de encuentros, etc. (Segoviano, 1998).

Es importante hacer hincapié en la formación de los profesores. Los planes y programas docentes deben estar en consonancia con los cambios sociales y educativos, así

como con las necesidades sentidas por los estudiantes y deberán capacitarlos para resolver los problemas con los que los estudiantes se tendrán que enfrentar en la práctica. La diversidad es un hecho que continuamente aparece como uno de los factores de insatisfacción más importante entre profesorado (Ferrer, 2005; Payne, 2005).

No debemos olvidar el proceso humanizador (Chappell y Craft, 2003), cuya práctica dará lugar a cambios en las relaciones jerárquicas (Vigo y Soriano, 2008) (relaciones del colegio-profesor-alumno). Asimismo, se establecerán diálogos entre todos ellos a través de la empatía y creando las relaciones.

Es importante y determinante el enfoque desde el cual se entiende el proceso enseñanza-aprendizaje. Encontramos un nuevo enfoque donde al alumno no se limite por su rendimiento académico sino por su experiencia funcional. Esta experiencia será fundamental en el proceso de enseñar puesto que se consideran los intereses y las experiencias fuera del propio aula. Entenderemos por experiencia funcional aquellas posibilidades, desarrollo de las competencias, saber reaccionar ante distintas situaciones, saber comprender, saber funcionar. Un cambio en la escuela que la humaniza y hace principal hincapié en todos los alumnos haciendo de esta forma una escuela inclusiva (Chappell y Craft, 2014).

Respecto a los espacios, la escuela, se enfrenta al reto de construir espacios creativos para generar situaciones de enseñanza aprendizaje en los que todos podamos aprender (Betrian, Farrero y Jové, 2013), dada que la finalidad es que todos los alumnos tengan éxito y aprendan a pensar y a convivir en la sociedad del siglo XXI. Se pretende dar respuesta a la heterogeneidad de las situaciones educativas que hoy día se dan en las escuelas (Moss, 2006).

Por lo tanto, haciendo referencia a la distribución de los espacios tanto del aula como del centro escolar en General, podemos determinar que el diseño de los centros educativos ha

de considerar las implicaciones curriculares, psicológicas, organizativas y sociales que el uso del espacio conlleva. Una estructuración adecuada debe facilitar la intervención educativa estimulando la búsqueda, la experimentación y el descubrimiento por parte de los alumnos, mediante la combinación adecuada de los espacios fijos que le sirvan de referencia y espacios no estructurados que faciliten la diversificación de acciones (Gairín, 1995).

Por un lado, desde el punto de vista del constructivismo piagetiano, se puede observar que el alumno necesita de un entorno que le estimule para dar resolución de problemas y le permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales (por acción) y, por otro, el pensamiento vygotskyano que subraya que el hecho de que el individuo sea capaz de aprender por su cuenta es más el resultado del proceso educativo, que de un punto de partida del mismo (por interacción). Es decir que, sin descartar los conceptos de que el niño aprende de manera espontánea, éste recibe ayuda de los otros en la elaboración y aprendizaje del conocimiento (Melero, 2011).

En relación con lo comentado en párrafos anteriores, podemos observar cómo el aula se configura como un espacio en donde los niños pasan a la mayor parte de su tiempo, y consecuentemente debe ser un espacio que les estimule, desarrolle, fomente y finalmente potencie el desarrollo del aprendizaje, tanto desde un enfoque cognitivo como social puesto que el aula no sólo son espacio de aprendizaje de los distintos contenidos teóricos, sino que es el lugar donde los niños aprenden los distintos valores, competencias y habilidades sociales y emocionales tales como el respeto, la tolerancia, la empatía, etcétera.

De modo que teniendo en cuenta esta división del aula como espacio inclusivo, deberemos proponer distintas y variadas agrupaciones de los alumnos en ésta para atender todas las necesidades, ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses de éstos, consiguiendo, así, un desarrollo integral del alumnado.

Las posibilidades de agrupamiento que propone Romero Barea (2009), son:

❖ **Organización en forma de parejas:** dentro de las formas de trabajo colectivas, suele ser una de las más eficientes y también de las mejor valoradas por los alumnos. Consiste en el trabajo interactivo entre pares de alumnos, cuya composición puede ser variada o planificarse en función de criterios que atiendan a las características de los mismos.

De este modo, cada alumno puede interactuar con su compañero, pudiéndose beneficiar de las ventajas del trabajo cooperativo y, a la vez, posibilitar en algunos momentos el trabajo personal individual.

❖ **Organización en gran grupo:** se requiere la participación colectiva de toda clase en alguna de las actividades que se realizan en el aula. Se trata con ello, de reafirmar las ideas que han desarrollado, o reconducir lo realizado, en caso que resulte necesario. Por otra parte las técnicas de asambleas presentan una oportunidad de trabajo interactivo entre todos los miembros de la clase, ante un tema específico planteado. Puede servir para recabar información sobre los puntos de vista de los alumnos sobre un determinado asunto, mejorar la sociabilidad e inclusión de los alumnos de una clase o contribuir al respeto de los compañeros, guardando el turno de palabra de los demás, escuchando e interviniendo de forma adecuada. (competencias emocionales que en este caso se trabajan de forma transversal)

❖ **Organización en pequeños subgrupos:** nos referimos a la organización de los alumnos en el aula en grupos entre cuatro y seis componentes. El trabajo en pequeño grupo constituye la modalidad de organización más genuina dentro del trabajo cooperativo, ya que permite la interacción del alumno con cierto número de compañeros, más allá de lo que ofrece el trabajo por parejas.

El trabajo en pequeño grupo resulta especialmente útil para los siguientes fines:

- Facilitar la actividad de seguimiento del profesor, limitando su labor a la atención de los diversos grupos que se forman.
- Desarrollar trabajos investigativos, como la elaboración de proyectos.
- Favorecer la interacción de los alumnos y el trabajo en equipo.
- Posibilitar el acceso de todos los alumnos a los recursos y materiales de trabajo, cuando éstos son escasos.

Tras hablar de los espacios, no podemos olvidar el clima del aula, pues se han realizado diferentes estudios en varios países (Cassassus 2003, 2005 y 2007) en los que se demuestra que, a la hora de comprender cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable “clima de aula” es el factor que más explica por qué los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra.

Sabemos que un mal clima en el aula produce tensión y ésta hace que algunas partes del cerebro no funcionen bien, en consecuencia los alumnos no aprenden. (Cassassus, 2003). .

Lewin (1973) consideró al grupo como un “organismo vivo”, una unidad psicológica compuesta por un conjunto de elementos que organizan entre sí una trama de relaciones cognitivas, afectivas, emocionales, comunicativas, interactivas, etc., Que constituye el campo psicológico con el cuál vive y se desarrolla el individuo. El grupo aula tiende a verse como una unidad psicológica que proporciona a sus miembros motivación, estímulos y recursos para cambiar y regular su actividad de progreso, de forma adecuada o inadecuada mediante una sobrecarga de tensiones, rigidez en las normas, etcétera.

Este juego de tensiones es básicamente socio afectivo y llega ser, en gran medida, el responsable del éxito o fracaso de las metas educativas de que constituye los canales de

comunicación para que los mensajes sean percibidos, interpretados y aprendidos, articula la afectividad y motivación de sus miembros y organiza el poder en el aula (Ortega, 1990)

Por otro lado, desde paradigma ecológico, Guerra (1989) afirma que el grupo aula puede ser considerado como el ecosistema básico de relaciones humanas donde se produce el proceso educativo y el escenario o nicho social del que se espera el progreso de todos sus miembros.

Por ello es importante la comunicación a través de la cual se articula el aula y por tanto, su clima. La organización interactiva del grupo aula y estructuras o perceptiva viene, en gran parte, definida por los modos y formas de comunicación que se desarrollan en el aula. La influencia de los trabajos de Vygotsky sobre lenguaje y el pensamiento (Vygotsky, 1977) y al desarrollo de las teorías sobre la influencia de los elementos culturales en el aprendizaje (Brunner, 1988), el descubrimiento de que el lenguaje no sólo proporciona el vehículo para la transmisión de conocimientos sino que, como propone Vygotsky (1979) y posteriormente han desarrollado otros (Brunner, 1986; Stubb, 1983), se convierte en instrumento mismo de construcción del pensamiento, ha potenciado grandemente la atención que se le presta en la actualidad, al discurso comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje. Pero el discurso del aula no es sólo un discurso de saber académico, sino un discurso relacional de carácter afectivo y personal (Ortega, 1990).

Respecto al papel del maestro, Tradicionalmente, la relación entre profesores y alumnos ha sido el resultado de una situación jerárquica, en la que los roles estaban claramente identificados: "mientras que los profesores han desempeñado un papel activo en calidad de oradores, los alumnos han adoptado una pasiva como oyentes" (Sinclair, 1982).

Según Odiva, (1992) el maestro debe “Orientar al alumno en cuanto a la actividad académica que se realiza, explicar al estudiante la metodología con que se trabaja en el área de conocimiento de la especialidad de su materia, supervisar el avance académico del alumno, motivar al alumno hacia el desarrollo positivo de sus posibilidades y capacidades creadoras, contestar de forma amplia, clara y concisa a las preguntas e inquietudes del estudiante, asesorar, individual o grupalmente, en cuanto a los objetivos de la materia y auxiliar al alumno en su estudio mediante la sugerencia de técnicas y procedimientos adecuados para la comprensión de su materia”.

No podemos olvidar el factor emocional de esta interacción. “La acción del formador y del estudiante debe ser de compromiso, respeto y empatía. Se requiere involucrar a un docente que adopte el rol de facilitador, moderador, organizador del contenido, puesto que induce la interacción del grupo, proporciona el apoyo de la formación e interacción, el desarrollo personal (intelectual, cognoscitivo, motivacional y con intención de transformar las actitudes, valores, habilidades y conocimientos de los estudiantes). El establecimiento de las relaciones emocionales y sociales (transmitir mensajes, sentimientos e ideas), proporciona lo que no tienen los materiales, “la calidez humana”. Es facilitador, guía, mentor, monitorea, supervisa, organiza, planea, evalúa, motiva y mucho más” (Pacheco, 2002)

Para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia, es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva; es decir, pensando, dialogando y negociando pero es primordial que “El profesor, con sus actitudes y comportamientos, puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los alumnos.” (López Cassá, 2012).

Por otro lado, mucho se ha dicho de los beneficios y ventajas de la participación activa de los alumnos en los centros educativos, por un lado, es un elemento esencial para conocer el funcionamiento de las escuelas (West y Mujsis, 2008), se trata de una variable

determinante en la convivencia de los centros y es uno de los rasgos que definen una escuela eficaz (Murillo, 2003), ya que las visiones de los alumnos sobre aquellos asuntos que les afectan (currículo, enseñanza, espacios escolares...) resultan esenciales en la construcción de las escuelas democráticas. Además, por otro lado, representa una forma de organizar el liderazgo distribuido (Gronn, 1999). En este sentido, Per Dalin, experto noruego vinculado a la OCDE y UNESCO, señaló en una reciente conferencia que el 90% del capital intelectual en los centros escolares está inutilizado y, especialmente la mayor parte corresponde al capital intelectual de los estudiantes. (Sandoval, 2011).

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA ESCUELA

CONCEPTUALIZACIÓN

Existen diversas definiciones de inteligencia emocional, casi tantas como autores han escrito sobre el tema tratado. En este sentido, la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones (Weisinger, 1998). Asimismo, Gardner (1993), define inteligencia emocional como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. Por otro lado, la inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones (Mayer y Cobb, 2000). Mayer y otros (2000) explicaron que la inteligencia emocional es la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. De este modo, la inteligencia emocional incluye las habilidades de (Mehrabian, 1996).

- ❖ Percibir las emociones personales y las de otras personas.
- ❖ Tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias.
- ❖ Participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto.
- ❖ Trabajar donde sea, en la medida de lo posible, gratificante desde el punto de vista emocional. Armonización entre el trabajo y el ocio.

La inteligencia emocional no es sólo una cualidad individual. Las organizaciones y los grupos poseen su propio clima emocional, determinado en gran parte por la habilidad en inteligencia emocional de sus líderes. En el contexto escolar, los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional su clase. Educar para que los alumnos adquieran estas habilidades debe ser un reto de la escuela, y dependerá de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales y convertirlas en una parte más del repertorio emocional del niño (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

López (2005), por su parte, considera que educar emocionalmente al alumnado no significa llevar a cabo actividades sino desarrollar actitudes y formas de expresión teniendo presentes las emociones de éste. De esta forma, apuesta por la intervención mediante programas de Educación Emocional, entendidos éstos como planes "de acción 20 o actuación, sistemática y organizada, al servicio de las metas educativas que se consideran valiosas" (López, 2003). A su vez, asegura que es conveniente que la familia conozca estos programas de Educación Emocional con el objetivo de poder colaborar en el logro de sus objetivos (2003).

Por lo tanto, si la Inteligencia Emocional es fundamental para el bienestar psicológico y social, si es un factor que disminuye situaciones de riesgo, y además influye notablemente en el rendimiento académico, se merece considerar que la Educación Emocional tenga su propio espacio en el aula y que los profesores estén adecuadamente formados para dar respuesta a esta necesidad imperante.

BENEFICIOS DE LA MEJORA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La literatura más reciente ha mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan y Bjgar, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Mestre y Fernández Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad y Johnson, 2002).

Según Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2008), existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de inteligencia emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

- ❖ Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales
- ❖ Inteligencia emocional y bienestar psicológico
- ❖ Inteligencia emocional es rendimiento académico
- ❖ Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.

Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales

Uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean. Una alta inteligencia emocional nos ayuda a ser capaces de ofrecer a los que nos rodean una información adecuada acerca de nuestro estado psicológico. Para poder manejar los estados emocionales de los demás hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios estados emocionales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás. En este sentido, la inteligencia emocional va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales.

Algunos estudios realizados han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la Inteligencia Emocional y unas adecuadas relaciones interpersonales (Brackett, 2006;; Extremera y Fernández- Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005).

Inteligencia Emocional y bienestar psicológico.

En la última década ha habido un conjunto de estudios que se han centrado en analizar el papel de Inteligencia Emocional en el bienestar psicológico de los alumnos. El modelo de Mayer y Salovey nos proporciona un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayuda a comprender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal. Los estudios realizados en Estados Unidos muestran que los alumnos universitarios con más inteligencia emocional informan de un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y menos rumiación. Además, cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery, y Epel, 2002) e incluso, se recuperan mejor de los estados de ánimo inducidos experimentalmente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfi, 1995). Las investigaciones realizadas con adolescentes españoles muestran que cuando se les divide en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos por una mayor claridad hacia sus sentimientos y por una mayor capacidad para regular sus emociones (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006).

Inteligencia emocional y rendimiento académico.

La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La inteligencia emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003, Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006, Pérez y Castejón, 2007, Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.

Las habilidades que incluyen la inteligencia emocional son un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Es lógico esperar que los alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, 2004, Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006, Petrides et al., 2004). Algunos investigadores sugieren que las personas con una menor inteligencia emocional se implican más en conductas autodestructivas tales como el consumo de tabaco (Brackett y Mayer, 2003, Brackett, Mayer y Warner, 2004, Canto, Fernández-Berrocal, Guerrero y Extremera, 2005, Trinidad y Johnson, 2002). Los adolescentes con una mayor capacidad para manejar sus emociones son más capaces de afrontarlas en su vida cotidiana facilitando un mejor ajuste psicológico y teniendo así un menor riesgo el consumo abusivo sustancias. En concreto, los

adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitan utilizar otro tipo de jugadores externos (tabaco, alcohol, drogas ilegales...) para reparar los estados de ánimo o negativos provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen en estas edades (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

Tras evaluar los beneficios podemos evidenciar que educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos (Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2008).

Tras esta exposición, cabe preguntarnos cómo podemos llevarlo a cabo. Es importante que en los programas de Inteligencia Emocional se trabajen las competencias emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, como destaca el modelo de Mayer y Salovey (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

Existen estudios contrastados que apoyan la eficacia de programas específicos de entrenamiento en las habilidades emocionales que componen de Inteligencia Emocional (Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004; Fernández -Berrocal y Ramos, 2004). En el ámbito educativo, los programas llevados a cabo en Estados Unidos bajo la denominación de SEL han mostrado unos resultados muy prometedores (Weissberg y O'Brien, 2004; Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2008).

COMPETENCIAS QUE CONSTITUYEN LA IE Y SU RELACIÓN CON EL CONTEXTO EDUCATIVO

Del constructo de la Inteligencia Emocional deriva el desarrollo de competencias emocionales. La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencias se integra el saber, saber hacer y saber ser (Bizquerra, 2003)

La Inteligencia Emocional, según Gómez (2000) se basa en los siguientes principios o competencias:

- ❖ Autoconocimiento. Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.
- ❖ Autocontrol. Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- ❖ Automotivación. Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- ❖ Empatía. Competencia para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar comprender la situación del otro.
- ❖ Habilidades sociales. Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- ❖ Asertividad. Saber defender las propias ideas no respetando la de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.

- ❖ Proactividad. Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos.

- ❖ Creatividad. Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas.

Sin embargo, debemos distinguir entre los factores endógenos y exógenos de la Educación Emocional. Siguiendo la clasificación de Mayer y Salovey (1997), la Educación Emocional debe trabajar el aspecto interno del individuo, y esto tendrá una transferencia en la esfera social de la persona.

En esta línea, según Bisquerra (2003), entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques:

- ❖ Capacidades de auto-reflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones se regulan las de forma apropiada.

- ❖ Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etcétera.

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la Educación Emocional. Concebimos la Educación Emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial el desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Por ello está presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, tiene un enfoque de ciclo vital (Bizquerra, 2003).

Extremera, Besharat y Zarei (2010), postulan que la Educación Emocional influenciaría las estrategias de afrontamiento a través del control y la regulación de emociones, y su uso y valoración incidiría positivamente en el bienestar.

El modelo de Salovey y Mayer (1997), se estructura en cuatro bloques que se constituyen como una pirámide iniciando como la base:

❖ **Percepción, valoración y expresión de la emoción:** hace referencia a la habilidad de las personas para el reconocimiento de las emociones propias como de quienes le rodean, también al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan, lo que implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. (Fernández y Extremera, 2010).

La conciencia de las propias emociones ante las situaciones de la vida cotidiana nos permite anticipar nuevas emociones en contextos diferentes y la posibilidad de decidir si nos interesa regularlas. La tarea del educador incluye el desarrollo de la reflexión sobre la lógica que guía las emociones dado que desde este conocimiento el niño podrá encontrar el equilibrio necesario para avanzar en su propia conciencia emocional (Cela, 2003).

❖ **La emoción como facilitadora del pensamiento:** Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones las emociones sentidas se hacen conscientes y dirigen la atención hacia la información importante; por lo tanto las emociones nos permiten atender a la información relevante, facilitan la toma de decisiones, así como el cambio de perspectiva y en ocasiones, determinan la forma en la que nos enfrentamos a los problemas. (Fernández y Extremera, 2005).

❖ **Comprensión y análisis de las emociones.** La capacidad para etiquetar las distintas emociones, entender las relaciones existentes entre las mismas y las diferentes situaciones a las que obedecen, así como la comprensión de emociones complejas y de la transición de unos estados emocionales a otros. (Fernández y Extremera, 2005).

❖ **Regulación de las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual;** La habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos como única vía para su entendimiento y la destreza para regular las emociones propias y las de los demás sin minimizarlas o extremarlas. (Fernández y Extremera, 2005).

Encontramos, por tanto, varios modelos teóricos de inteligencia emocional, pero en general, se está de acuerdo en que las competencias emocionales son necesarias para nuestro bienestar personal y social.

TRABAJO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL COMO ELEMENTO IMPORTANTE EN LA NUEVA ESCUELA

En relación a las ramas de la IE, la regulación emocional es la dimensión que más predice la satisfacción con la vida. De esta forma, aquellas personas que tienen alta IE, regulan mejor sus emociones y estados de ánimo negativos, se sienten mejor consigo mismas y están más satisfechas con su vida en general (Fernández-Berrocal y otros, 2004; Extremera y otros, 2003; Mayer y otros, 1999). Es más, una elevada capacidad para percibir con claridad las emociones explica un porcentaje mayor de la varianza en satisfacción vital que algunos rasgos de personalidad que, como la extraversión o la tendencia al afecto negativo, están asociados con el grado de satisfacción con la vida (Palomera y Brackett, 2006). Por ello, creo importante tratar la regulación emocional con mayor profundidad.

Según Clemente y Adrián (1997) la regulación emocional implica los procesos de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo.

La regulación emocional permite manejar las emociones agradables y desagradables, tolerar la frustración y saber posponer las gratificaciones. Podríamos traducir la regulación, como el arte de ser capaz de calmarse, de adecuar socialmente nuestra conducta actuando sobre el componente cognitivo y conductual de las emociones (Ribes, 2005).

El niño que se siente capaz de controlar los actos derivados de sus emociones se siente más competente, mejor consigo mismo. También son varias las investigaciones que demuestran que hay una relación positiva, en niños preadolescentes, entre educación emocional y las habilidades sociales, pues los niños como las estrategias de control de las emociones negativas son considerados socialmente competentes por parte de maestros y de compañeros (Pons, 2003).

El estudio de Fuentes, López, Eceiza y Aguirrezabala (2001) sobre predictores emocionales de la aceptación de los compañeros a los 8 años se resalta la regulación emocional como una de las principales variables predictoras de la aceptación de los iguales y por tanto de socialización.

De la misma forma, es importante considerar el componente psicoevolutivo para intentar plantear propuestas de trabajo ajustadas a la edad de nuestros alumnos, y que permitan darle mayor idoneidad a las mismas (Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

A partir de los 6 años el niño puede diferenciar entre emoción real y emoción aparente, esto es, puede ocultar sus emociones reales (Harris, 1989). Esto es posible gracias a la comprensión de las normas de expresión introducidas por el adulto. A diferencia de los niños de 4 y 5 años, a partir de los 6 años se es capaz de comprender la intención de engañar y su efecto en el otro. Comprender que la expresión externa y la emoción que se siente no tienen por qué coincidir. Para cambiar realmente una emoción ha de cambiarse la situación inmediata los procesos mentales que están asociados a la acción. Se ha de transmitir al niño que no se trata de reprimir las emociones desagradables sino de hacerlas conscientes para intervenir en las consecuencias negativas de la reacción emocional. Es inevitable sentir rabia, tristeza, miedo, ansiedad y otras emociones negativas, sin embargo ofrecer la oportunidad de aprender a regular su conducta les permite ampliar el repertorio de estrategias para controlarse, es decir, para regular la intensidad y duración de las reacciones emocionales desagradables.

A lo largo de la enseñanza primaria el afrontamiento de las emociones desagradables no se centrará tanto en intentar modificar la acción de los adultos (más propio de los 3,4 y 5 años) sino en gestionar el propio estado emocional utilizando estrategias de regulación interna con o sin ayuda del adulto. Así como en edades tempranas como la etapa infantil es de suma importancia la figura del adulto como mediador en la regulación emocional (Carpena, 2001; Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2001), se considera que a partir de los 10 años pueden utilizar estrategias de regulación sin ayuda del adulto (López, 1999).

Entre los 8 y los 10 años el niño ya es capaz de pedir ayuda a los demás sin la necesidad de un adulto así como también utilizar la distracción cognitiva como estrategia de regulación emocional, es decir, puede pensar en cosas diferentes para distraerse de aquellas que le preocupan. Es a partir de los 10 años cuando los niños empiezan a aceptar espontáneamente

que las estrategias cognitivas son útiles, a pesar que las hayan utilizado con control de apoyo adulto varios años antes (Clemente y Adrián, 1997).

Las estrategias de regulación que se proponen Soldevila y otros (2007), se deben trabajar en los primeros ciclos de Educación Primaria con ayuda del adulto, en el tercer ciclo, se introducen sin ayuda del adulto, y son las siguientes:

- ❖ Distanciamiento temporal: distracción cognitiva en ciclos anteriores y distracción conductual a partir de los doce años.
- ❖ Reestructuración cognitiva
- ❖ Reencuadre y planificación de la resolución del problema
- ❖ Aceptar la propia responsabilidad
- ❖ La relajación

El distanciamiento temporal consiste en dejar pasar un tiempo desde la situación que provoca nuestra emoción (rabia, ansiedad,...) hasta nuestra respuesta. Este tiempo puede ocuparse haciendo actividades placenteras, es decir, para ayudarlos hacer un distanciamiento utilizaremos la distracción conductual y o también podemos ocuparlo pensando en otros aspectos, a lo que llamaremos distracción cognitiva.

La técnica de reestructuración cognitiva consiste en sustituir los pensamientos desagradables sobre pistas por otros positivos.

La reestructuración cognitiva está muy ligada al reencuadre y planificación de la resolución del problema: ante un conflicto es necesario analizarlo y buscar una solución satisfactoria.

La relajación es otra de las técnicas más recomendadas para la regulación de las emociones al largo de toda la etapa primaria. El niño debe aprender a hacer consciente de su respiración ya controlar la para poder utilizarla para relajar. Existen diversos métodos de relajación, entre ellos los más clásico: la relajación progresiva de Jacobson y la relajación autógena de Schultz. Si acompañamos la relajación con meditación, como números estudios demuestran, estaremos desarrollando nuestra atención y concentración, además la meditación permite serenar la mente, estar presente, y por tanto bajar los niveles de estrés.

La práctica de estas estrategias permitirá al niño de 10-12 años saber distinguir la estrategia de regulación más conveniente para cada experiencia que viva en su vida diaria, en función de su singularidad.

Con esta propuesta curricular, además de implicar al grupo de educadores en la educación emocional de sus alumnos de hace hincapié en implicar a los educadores en sus propios procesos de desarrollo socio afectivo. Apuestan por una intervención educativa desde programas, educadores emocionalmente inteligentes que desarrollen el saber hacer para saber, saber hacer y saber estar (Soldevila y otros, 2007).

PROPUESTA DE LA NUEVA ESCUELA O REALIDAD EDUCATIVA

Para plantear una nueva escuela, una escuela inclusiva y eficaz, se requiere por un lado, preparar a los docentes y por otro, a desarrollar programas didácticos que hagan posible la atención a la diversidad en los centros ordinarios. A través de los principios básicos de tolerancia y respeto, y mediante actividades con una estructura cooperativa (Salvador y Riera, 2013) para alcanzar la interdependencia de finalidades positivas (Vigo y Soriano, 2014), se debe crear un proyecto que potencie un clima de respeto donde los alumnos crezcan personalmente, se cambien actitudes y se produzca un mayor aprendizaje humano y académico (Chappell y Craft, 2014).

Para ello debemos tener en cuenta que según cómo estructuramos la actividad de la clase, conseguiremos una estructura de aprendizaje individualista, competitiva o cooperativa.

Vigo y Soriano, (2014) concibe de la siguiente manera la estructuración de la clase:

❖ En la estructura individualista no existe una interdependencia de finalidades ya que la consecución del objetivo del alumno es independiente de que los demás lo alcancen. Está estructura no valora el trabajo en equipo, pero no es competitivo. Los alumnos trabajan solos. La ayuda mutua no tiene sentido ya que el profesor soluciona dudas individualmente.

❖ En la estructura competitiva, el profesor, consciente o no, puede fomentar la reválida de los alumnos para ver quién aprende más y mejor. Decimos entonces que existe una interdependencia de finalidades negativa entre los alumnos. Cada uno trabaja sólo

rivalizando con sus compañeros. La ayuda mutua supone dar pistas para que el otro me supere y por tanto no se da.

❖ En la estructura cooperativa, se formarán equipos de trabajo para ayudarse y animarse a la hora de aprender. Cada alumno enseña lo que sabe y contribuye a que lo aprendan los compañeros. Hablamos de una interdependencia de finalidades positivas donde el alumno consigue su objetivo si los demás consiguen el suyo.

El aprendizaje cooperativo no es sólo un método a aplicar, es una capacidad que se deberá alcanzar a lo largo de la educación obligatoria, pues mediante esta manera no sólo se adquieren competencias que se exigen a largo plazo para la vida profesional, también es necesario para el desarrollo integral mediante una educación en valores, pilares fundamentales de nuestra Ley de Educación, y no debemos olvidar los efectos que en sí mismos conllevan para el aprendizaje, ya que está demostrado que mediante el trabajo cooperativo se aprende más y mejor.

Para ello la actitud positiva del maestro es muy importante así como que el contexto del aula y del centro esté preparado para llevar a cabo una estructura de actividad cooperativa.

Una vez escogida la metodología que se propone para este cambio en la escuela, debemos hablar de los materiales que vamos a utilizar para ponerla en práctica. Los materiales tienen un papel muy importante dentro de la escuela, ya que a través de ellos se van transmitiendo actitudes, y sirven como mediadores. Los materiales deben adecuarse al alumnado ya que han de ser capaces de desarrollar la capacidad de aprender del alumno, en las diferentes áreas de conocimiento.

También es importante conocer que dependiendo de la tarea que vamos a realizar los materiales pueden variar mucho. No sólo influyen los materiales sino también es necesario considerar el espacio en el que se va a trabajar, así como las capacidades de los alumnos a los que van dirigidos. Estos materiales deben facilitar la participación y el aumento de confianza entre los alumnos (Vigo y Soriano, 2014).

Para elaborar o escoger el material didáctico, se deberá valorar y priorizar unos aspectos muy importantes como los objetivos que perseguimos desarrollar, los contenidos a trabajar, las características del alumnado así como la metodología empleada. Cada recurso didáctico presentará unas características específicas con un amplio abanico de utilización (Guadalupe y Suárez, 2010).

Partiendo de la originalidad de los materiales y dado el impacto que generan los niños, se fomenta una enseñanza creativa donde los niños pueden ser partícipes de las actividades incluyendo así sus propios materiales y también, sus propias experiencias. A través de los materiales que crean los propios alumnos se podrá crear una actividad colaborativa en la que los niños trabajen todos puntos, fomentando la interacción e inclusión en el grupo clase (Craft, 2014).

Propongo la creación de materiales cercanos y llamativos para los alumnos, proponiendo recursos más inclusivos y globales para todos estos alumnos además de conectar los contenidos de clase con la vida cercana y cotidiana del alumnado e ir más allá del libro de texto (Marcén, 2014).

Se podría considerar las Tics como revoluciones silenciosas y espacios múltiples de voz. Además podemos tener en cuenta que fomentar la confianza, estimulación y empatía y son un método de apertura a la diversidad y al diálogo (Marcén, 2014). Por otra parte, se

tendrían en cuenta el uso de las tics como instrumento para fomentar o promover la creatividad a través de lo digital y por tanto otros materiales que se salen de los habituales o de los más usados por los profesores (Craft, 2014). Sabiendo esto, se dinamizarán los recursos disponibles para llegar a una alta participación ya un buen aprendizaje, siendo clave tanto la capacidad del docente para ese fin como las bases que se promueven y facilitan desde la administración (Marcén, 2014).

El mero hecho de incluir a los niños en el uso y manejo de los materiales así como su adquisición dentro de su reconocimiento, ayuda a poner en práctica ideas innovadoras que potencien el interés de esos alumnos y por lo tanto su motivación (Beltrán, Farreno, Jove, Vigo y Soriano, 2013).

Como ejemplo tenemos el proyecto Áber y el proyecto Educ-arte-educa, proyectos inclusivo dirigidos a toda la población y que pretenden dar respuesta a la heterogeneidad de las situaciones educativas que deberán tenerse en cuenta el desarrollados materiales. Como ejemplo se puede proponer utilizar carteles con palabras que se escriban con determinada letra y colocarla en un rincón del aula. Posteriormente se trabaja una palabra, se propone a los alumnos que traigan materiales relacionados y así se amplía el conocimiento y se relaciona con las vivencias y experiencias personales. Tras llevar distintos materiales, se decide hacer una categorización. Estos materiales se convierten en contexto de aprendizaje de vida que nos sirve para construir transversalmente conocimientos del currículum ya sea abrir posibilidades. Después propongo un Role-Playing para hacer un rincón en movimiento que se reconstruye según el devenir y la emergencia de los alumnos.

Para llevar a cabo esta propuesta se deben tener en cuenta todos los elementos que componen la educación inclusiva, concebir la escuela desde un enfoque humanista, una apuesta por el trabajo colaborativo y tener en cuenta la figura del maestro. Para Connell

(1997), ser profesor no es sólo cuestión de poseer un cuerpo de conocimientos y capacidad de control de un aula. Para ser profesor es igual de importante la capacidad de establecer relaciones humanas con las personas a las que se enseña.

Teniendo en cuenta estos elementos, mi propuesta va dirigida a incluir un programa de educación emocional en el aula, con su espacio propio. Fernández-Berrocal en el análisis internacional de la Fundación Botín que realizó en 2008, afirma que en España también hay todo un movimiento educativo consciente de las limitaciones del actual sistema educativo y que se pregunta con urgencia “qué hacer” y, especialmente, busca el “cómo”, esto es, los procedimientos y recursos para incluir el desarrollo socioemocional en el currículo.

Según Brackett (2008), cualquier programa de aprendizaje socio-emocional debería:

- ❖ Enseñar cómo aplicar las destrezas, competencias y virtudes del alumno tanto dentro como fuera del aula.
- ❖ Crear ambientes de aprendizaje afectivos y atractivos para el alumno.
- ❖ Proporcionar actividades y ejercicios de mejora de sus competencias y fortalezas adaptados evolutiva y culturalmente.
- ❖ Tener como efecto indirecto la mejora del rendimiento académico o de la convivencia escolar, al trabajar las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del aprendizaje.
- ❖ Facilitar la generalización de las competencias y virtudes a otros entornos (amigos, familia, etc.).
- ❖ Incluir evaluaciones sistemáticas y protocolos de mejora y actualización de los ejercicios.

Nuestra propuesta iría en la dirección de los programas de intervención que en Bélgica, Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009) han diseñado para desarrollar las habilidades emocionales, basado en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) y estructurado según las cuatro habilidades de este modelo.

El programa de Bélgica anteriormente mencionado, se centra en el conocimiento emocional y en cómo aplicar estas habilidades emocionales en la vida diaria. Esta intervención consta de cuatro sesiones con una duración de dos horas y media cada una y que se distribuyen a lo largo de un mes. Los resultados señalan que aquellas personas que han participado en este programa mejoran su capacidad para identificar y manejar las emociones en comparación con aquellas personas que no habían participado en esta intervención. Seis meses después del entrenamiento se seguían manteniendo estas mejoras. (Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Dentro del ámbito educativo, Brackett (2007) propone un modelo sobre cómo implementar con éxito un programa de aprendizaje socioemocional en Valley Stream (Nueva York). Su trabajo incluye dos talleres para profesores y personal del colegio. En el primer taller de trabajo, los participantes aprenden estrategias y técnicas para incrementar la conciencia de la importancia de las habilidades emocionales y para aumentar sus destrezas a la hora de emplear estas habilidades en sus relaciones sociales y personales. En estas sesiones de trabajo se les proporciona información detallada del modelo de Mayer y Salovey (1997), conocimiento de cómo las habilidades de la inteligencia emocional pueden ser aplicadas a la práctica profesional y estrategias innovadoras para poder incrementar cada habilidad de la inteligencia emocional empleando diversas actividades. Al finalizar este taller se evalúa a través de un cuestionario y de la experiencia de los asistentes. Seis meses después del entrenamiento, entrevistaron a los participantes. Los autores descubrieron una serie de

mejoras que los asistentes atribuían a lo que habían aprendido en el grupo de trabajo. Los profesores reconocieron la necesidad de ser sensibles a las emociones que los alumnos traían desde su casa y conceder un espacio en el aula para poder trabajar con ellas.

Es evidente que se están poniendo en marcha diferentes programas de Educación Emocional y que los resultados obtenidos son satisfactorios, como hemos revisado en los programas mencionados.

Una vez decidido el modelo de educación Emocional a seguir, es también determinante estructurar el programa teniendo en cuenta el componente psicoevolutivo de la educación emocional (adaptarnos a la edad de los alumnos al que va a ir dirigido el programa).

Es evidente la necesidad de Educación Emocional en la Educación Infantil (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005) y defendemos su desarrollo a lo largo del ciclo vital (Soldevilla, Filella, Ribes y Agulló, 2005). Desde los primeros años podemos educar el desarrollo emocional entendido como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona (Bisquerra, 2000, 2003). Existen numerosos programas y experiencias que intervienen en aspectos del desarrollo personal del sujeto, tanto en Educación Infantil (Díez, 1996, 1999, 2002, López, 2003) como en la Educación Primaria (Agulló, 2003); sin embargo no existe un currículum consensuado de la Educación Emocional.

Mi propuesta de Educación emocional va dirigida a trabajar las competencias emocionales siguiendo el modelo de Salovey y Mayer (2000), comentado anteriormente, y para que realmente sea eficaz, los contenidos deberían programarse teniendo en cuenta el

componente psicoevolutivo de las emociones en el niño (Soldevila y otros, 2005). Tenemos la base para realizar un programa emocional en el aula y para incluirlo en el currículo (Bizquerra, 2003). Para ello, no podemos olvidar todos los componentes de la escuela inclusiva como papel del maestro, voces de alumnos, el papel de las familias, metodología cooperativa, materiales, formación docente, y todo ello desde un enfoque humanista, un enfoque dirigido a desarrollar al máximo el potencial de los alumnos, objetivo principal de nuestra ley de educación.

Con todos estos elementos, podemos crear una escuela desde un paradigma emocional- afectivo y crear una escuela que aumente no sólo el rendimiento académico sino también el bienestar personal y social y la satisfacción vital (Palomera y Brackett, 2000).

CONCLUSIONES GENERALES

Tras analizar los elementos y enfoques que harían de nuestra escuela, una escuela mejor, es evidente que la Educación Emocional no puede quedar al margen de la misma. Países como Estados Unidos y Reino Unido han comenzado a comprender que ser uno de los países del más industrializados, ricos e influyentes no garantiza que sus ciudadanos estén satisfechos con sus vidas y sean felices (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

En Estados Unidos y el Reino Unido están apoyando la aplicación y evaluación de diferentes programas educación socioemocional la escuela. En este sentido, España está en un momento excelente para hacer políticas de inversiones educativas similares a las emprendidas por estos países. No obstante, no deberíamos hacerlo de forma precipitada y descoordinada, sino desde una perspectiva seria y rigurosa que nos permita plantear una educación socioemocional adecuada y ajustada (Fernández-Berrocal, Ruiz Aranda, 2008).

Los primeros resultados de estos programas de desarrollo de las capacidades emocionales y sociales de los docentes son alentadores y muestran de forma empírica que es posible el cambio de modelo de una escuela tradicional a una escuela más integradora que aúne lo intelectual y lo emocional como un contexto facilitador del desarrollo global de nuestros alumnos (Fernández-Berrocal y Extremera, en prensa).

VALORACIÓN PERSONAL

Como valoración global, la implantación de la Educación Emocional como un contenido más del currículo queda demostrado que sería muy positiva y los niños además de conseguir los objetivos académicos para la Etapa Infantil y Primaria, enriquecerían su currículo con otros objetivos relacionados con el mundo emocional y con el bienestar; base fundamental para conseguir otros aprendizajes en un mundo cambiante donde a las relaciones y las emociones son de vital importancia.

He de comentar algunas limitaciones a la hora de realizar este trabajo. La primera es el trabajar con más profundidad el componente evolutivo de las competencias ya que considero conveniente la indagación que en las distintas esferas de desarrollo son importantes. Podríamos plantear en una futura revisión mayor especificidad en relación a los hitos evolutivos del desarrollo emocional.

No podemos olvidar que estamos hablando de una propuesta que nace de una revisión teórica y, que lógicamente, no cuenta con la posibilidad de la puesta en práctica. En este sentido, aunque sea un aspecto que depende del interés de los profesores, en este caso, sería idóneo tener la posibilidad de hacer realidad la escuela propuesta en un centro educativo.

Para finalizar, comentar que la realización de este trabajo me ha supuesto un gran esfuerzo por mi parte, pero me ha servido para conocer con más profundidad toda la literatura relacionada con la Educación Emocional y los componentes que influyen en el proceso enseñanza- aprendizaje como materiales, papel del profesor, metodologías, agrupaciones, así como para conocer diferentes autores que hacen sus aportaciones al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ❖ Ainscow, Mel. (2012) *Making schools more inclusive: lessons from international research*. Revista de Educación Inclusiva vol.5, nº 1.
- ❖ Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación y emoción*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- ❖ Anne Kellock (2011) *Through the lens: accessing children's voices in New Zealand on well-being*, International Journal of Inclusive Education, 15:1, 41-55.
- ❖ Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- ❖ Ballester Vallori, A. (2008). *Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula escolar*. Revista Escuela núm 3.773, 24 de Gener. Madrid.32.
- ❖ Beltrán, J. (2002) *“Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje”*. Madrid: Síntesis.
- ❖ Betrian, E., Farrero, M y Jové, G. (2013). *“El espacio total en la educación para todos”*. En B. Vigo y J. Soriano (Coords.). Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas.
- ❖ Bisquerra, R. (2003) *“Educación emocional y competencias básicas para la vida”*. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.
- ❖ Bisquerra, R. (2005). *“La educación emocional en la formación del profesorado”*. Revista interna universitaria de formación del profesorado,19 (3), 95-114.
- ❖ Burón, J. (2003) *“Motivación y aprendizaje”* Ediciones mensajero. (2003)
- ❖ Caballero Sahelices, C. (2008). *La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos*. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- ❖ Caballero, Sahelices, C., Rodríguez Palmero, M. L. y Moreira, M. A. (2010). *Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias: una visión cognitiva*. Actas del I Congreso Internacional Reinventar la formación docente. Universidad de Málaga.
- ❖ Cabello, Rosario; Ruiz-Aranda, Desirée& Fernández-Berrocal, Pablo (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. REIFOP, 13 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com>)
- ❖ Chappell y Craft (2014) *Creative learning conversations: producing living dialogic spaces*. Educational Research Vol. 53, No. 3, September 2011, 363–385.
- ❖ Coll S. César. 1991 *“Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento”*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- ❖ *Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, artículo 26.1)*.
- ❖ DECRETO 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
- ❖ Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Ed. Mc Graw Hill.
- ❖ Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). *Inclusión y Cambio escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 55, 85-105.
- ❖ Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral. Universidad de

Málaga.

- ❖ Felicity Armstrong (1999) *Inclusion, curriculum and the struggle for space in school*, International Journal of Inclusive Education, 3:1, 75-87.
- ❖ Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). *La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23, 85-108.
- ❖ Fernández-Berrocal, P. -Salovey, P. -Vera, A. -Extremera, N. -Ramos, N. (en prensa): *Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression*. International Review of Social Psychology.
- ❖ Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Traducción española en Ed. Paidós. Goleman, D. (1995).
- ❖ Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press
- ❖ García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S., (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del Profesorado. ISSN 1988-7701 2010, vol. 3, nº 6, pp. 43-52.
- ❖ Jeffrey, B. (2006). *Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice*. Cambridge Journal of Education, 36:3, 399-414.
- ❖ Maslow, A. (1943) "A Theory of Human Motivation". Originally Published in Psychological Review, 50, 370-396.
- ❖ Méndez Sánchez, Z. (2008) *Aprendizaje y Cognición*. Eunod: San José Costa Rica, 2008.
- ❖ Moreira, M.A. (1993) *Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente*.
- ❖ Moreira, M. A. (2008). *Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea*. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- ❖ Moreira, M.A., Caballero, C., Rodríguez Palmero, M.L. (coord.) (2009). *Servicio Publicaciones Universidad de Burgos*.
- ❖ Moya A. (2012). "Support teacher in ordinary schools. New functions, new contradictions" *Education Siglo XXI, Vol. 30 nº 1 · 2012, pp. 71-88*.
- ❖ Murillo, F.J. (2003). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*.
- ❖ Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ❖ Novak, J. D. (1997). *Retorno a clarificar con mapas conceptuales*. En Moreira, M.A., Caballero, C. y Rodríguez, M.L. (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp.65-84.
- ❖ Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1998). *Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje*. En V. Santiuste, V. y J. Beltrán, (Coords.), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- ❖ Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L. y González, M.C. (1998). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico*. Psicothema, 10, 97-109.
- ❖ Orkwis, R y McLane, K (1998). *A currículo every student can use: design principles for students acces*. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall. Council for Exceptional Children.
- ❖ Pacheco Cortés, Adriana, (2002). *Innovación para el aprendizaje*, Cursos en línea en Revista Apertura No. 2. México.
- ❖ Palmero, M.L; Caballero, Mª L. ; Moreira, M. A., (2011). *Meaningful learning and teacher preparation*. Meaningful Learning Review – V1(1), pp. 58-83, 2011.
- ❖ Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Translated and Edited: G. V. Anrep. London.

- ❖ Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby (1993). *“Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción”*. Performance Improvement Quarterly, 1993.
- ❖ Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992). “Comprender y transformar la enseñanza”.
- ❖ Pérez Gómez, A. (2006). *A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad*. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ed. Morata/Gobierno de Cantabria. Madrid.
- ❖ Rodríguez Palmero, M.L. (2004). *“Aprendizaje significativo e interacción personal*. En *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje”*.
- ❖ Rodríguez Palmero, M. L. (2008). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- ❖ Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Salguero, J.M. (2008). *Educando la Inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo*. ElectronicJournal of Research in EducationalPsychology, 6, 240-251.
- ❖ Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.
- ❖ Salvador, M y Riera, G. (2013). *El tesoro que escondía el cooperativismo*. En B. Vigo y J. Soriano (Coords.). *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*.
- ❖ Sameroff, A.J. (1983). *Developmental system: Context and evolution*. En W.Kessen (Ed.) *Handbook of child psychology: Vol.I. History, theories, and methods* (pp. 238-294). Nueva York: Wiley
- ❖ Sánchez I. (1996). *“La Construcción del Aprendizaje en el Aula”*. Magisterio de la Plata: Buenos Aires.
- ❖ Skinner, B. (1974/1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- ❖ Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007). *Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria*. Cultura y Educación, 19 (1), 47-59.
- ❖ Stipcich, S., Moreira, M.A. y Caballero, C. (2004). *“Una interpretación de las opiniones de ingresantes a la universidad sobre la noción de interacción”*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias (REEC), vol. 3, núm. 1. En <http://www.saum.uvigo.es/reec>.
- ❖ Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). *“La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria”*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 5, 2.
- ❖ Vallés A. y Vallés C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS y Barcelona:Ciss-Praxis.
- ❖ Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. Récherches en Didactique des Mathématiques.
- ❖ Wehmeyer, M.L. (2009): *Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión*. Revista de educación, núm. 149. (pp 45-67) Madrid.

Zaragoza, junio de 2015